

versants

REVUE SUISSE DES LITTÉRATURES ROMANES

Revue publiée sous les auspices du Collegium Romanicum
(Association des romanistes suisses)
avec le concours de l'Académie suisse
des sciences humaines et sociales

NUMÉRO 63:1 (FASCICULE FRANÇAIS)
2016

À QUOI BON L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ?

Sous la direction d'Ursula Bähler et de Thomas Klinkert

SLATKINE
GENÈVE

Diffusion en France :
HONORÉ CHAMPION ÉDITEUR,
Paris



Soutenu par l'Académie suisse
des sciences humaines et sociales
www.assh.ch

© 2016. Éditions Slatkine, Genève.

www.slatkine.com

Reproduction et traduction, même partielles, interdites.

Tous droits réservés pour tous les pays.

ISBN 978-2-05-102789-2 ISBN 978-2-05-102792-2

ISSN 0256-9645

Enrichir, dialoguer, déchiffrer, ou : de la justification de l'enseignement de la littérature au ^{xxi}^e siècle

1. En 1911, Émile Durkheim occupe encore à la Sorbonne la chaire de « Science de l'éducation », qu'il modifiera deux ans plus tard en une chaire de « Science de l'éducation et sociologie ». Il travaille depuis une vingtaine d'années à la constitution d'une pédagogie conforme à l'idée qu'il se fait des sciences sociales.

Penser l'enseignement présente pour lui une difficulté très particulière : l'effort d'analyse porte sur des opérations souvent très pratiques, que les enseignants n'ont guère besoin, ni même envie, d'explicitier dans l'exercice de leur métier. Plus encore, la pédagogie ne peut étudier cet « art », comme Durkheim l'appelle, sans l'évaluer à l'aune de sa pertinence sociale et de l'adéquation de ses moyens à ses ambitions.

Un siècle après le Kant du « il se peut que cela soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut rien » (1793) et près d'un siècle avant le Bourdieu du *Sens pratique* (1980), Durkheim offre, sur le cas précis de l'enseignement, sa propre résolution de ce casse-tête philosophique – à savoir la théorisation des manières de faire, ici professionnelles, qui se règlent dans l'action même :

Mais entre l'art [des enseignants] ainsi défini et la science proprement dite [i.e. la sociologie des systèmes d'éducation], il y a place pour une *attitude mentale intermédiaire*. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'*apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux*. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de *diriger l'action*. [...] Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y

réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur [l'enseignant] des idées qui le dirigent¹.

Une « attitude mentale intermédiaire » convient donc quand il s'agit de penser la pédagogie : ni action dans les classes, ni explication des systèmes scolaires, mais direction de l'enseignement ou, mieux, programmation de l'action d'enseigner. Une programmation réflexive, d'abord, en ce qu'elle se formule en « idées » exposées à la réfutation. Une programmation normative, ensuite, puisque Durkheim suggère qu'il existe un idéal de l'éducation (« ce que les procédés d'action doivent être ») qui fixe les critères d'évaluation des pratiques effectives d'enseignement. Une programmation ininterrompue, enfin, de manière à s'assurer que les « besoins nouveaux » et les « nouvelles idées » qui naissent sans cesse dans la société puissent contribuer à l'évolution commune de cet idéal éducatif et des formations existantes : « [q]uand l'éducateur se rend compte des méthodes qu'il emploie, de leur but et de leur raison d'être, il est en état de les juger et, par suite, il se tient prêt à les modifier s'il arrive à se convaincre que le but à poursuivre n'est plus le même ou que les moyens à employer doivent être différents »².

2. Dans le domaine de la littérature, cette vigilance de la réflexion est cruciale. Elle incite à débattre du « but à poursuivre » dans son enseignement et des « moyens à employer » pour l'atteindre. Et l'on peut, je crois, baliser en quatre points le champ d'une telle préoccupation : pourquoi enseigner la littérature ? pour qui ? qu'enseigner de la littérature ? et comment ? Tout « programme d'action » pédagogique y répond de fait, sinon explicitement, parce qu'il engage une progression curriculaire, une hiérarchie des tâches par niveau, ainsi que des modalités d'apprentissage et d'évaluation. Enseigner la littérature, c'est toujours être en train de répondre, *pratiquement*, à ces questions régulatrices. L'histoire est riche d'une grande diversité d'options sur chacun de ces points.

Pourquoi enseigner la littérature, en effet ? Dans le seul espace francophone, on a vu se succéder depuis un siècle et demi des justifications très variées et parfois concurrentes. Il s'est agi de frotter les élèves ou les

¹ Émile Durkheim, « Nature et méthode de la pédagogie » [1911], *Éducation et société*, Paris, PUF, « Quadrige », 2003 [1922], p. 79, c'est moi qui souligne.

² Durkheim, « Nature et méthode de la pédagogie », *art. cit.*, p. 83.

étudiants aux textes littéraires – pour leur apprendre à s’exprimer, sur le modèle des écrivains les plus éminents – pour développer chez eux une compétence analytique très proche de la rigueur mathématique – pour leur inculquer un sens moral illustré par les œuvres d’écrivains patriotiques – pour les initier à une connaissance philosophique de la nature humaine – et, plus récemment, pour les rendre méfiants à l’égard des pièges du langage, donc « critiques », ou pour les doter d’une éthique démocratique de l’empathie et de la discussion.

Pour qui enseigner, dès lors ? La question est double : à qui s’adresse-t-on (ou croit-on s’adresser) ? et afin de les aider à cultiver quels types de conduites collectives ou personnelles ? La composition des classes d’élèves ou d’étudiants, et l’adéquation des moyens d’enseignement à leurs connaissances initiales, doit ici être distinguée de l’horizon de formation – de la *Bildung*, au sens large – où l’on inscrit les apprentissages. Les considérations empiriques, et très pragmatiques, ne doivent pas masquer d’autres enjeux plus idéaux, certes, mais qui ont aussi trait à ce « *pour qui* enseigner ».

Commençons par le plus concret. Les générations accueillies dans l’enseignement secondaire ou supérieur ont évolué, depuis un siècle et demi, dans un sens favorable à la démocratisation des études. L’immigration et l’exil ont également rendu plus sensible au cours du ^{xx}e siècle, à tout le moins en Europe, une hétérogénéité sociale et culturelle des populations scolarisées. Ce multiculturalisme, comme on l’appelle aujourd’hui, existait déjà en France sous la Troisième République, mais il se manifestait par des traits plus faciles à cacher sous le grand tapis de la nation. En outre, des progressistes comme Durkheim s’inquiétaient d’éduquer des êtres de raison, et non des individus issus de la première, deuxième ou troisième génération d’immigrés de telle ou telle région de France ou du monde. Les cultures des enfants et des adolescents, il y a un siècle, étaient par ailleurs moins indépendantes de l’école qu’aujourd’hui. Les « *teenagers* », ni la « jeunesse », n’avaient encore leurs sphères propres de consommation, de divertissement et de rencontres. Les enseignements s’adressent désormais à des individus qui se socialisent souvent dans ces groupes culturels aux codes parfois très éloignés des attentes des institutions de formation et du sens commun des enseignants. L’enseignement de la littérature a en partie répondu à ces processus de transformation, avec un succès mitigé : on donne actuellement à lire dans les cours de français

des textes traduits, pour s'ouvrir à la littérature mondiale ; on promeut les approches francophones ou postcoloniales ; on invite la « littérature de jeunesse » dans les programmes scolaires ; on étudie les récits de déplacement et d'acculturation problématiques, sinon douloureux (romans de l'inconfort social, littérature des camps, récits de génocide, etc.).

Quant à la *Bildung*, elle ajoute à ces constats une forme d'idéal. Elle vectorise la question du « *pour qui* » en fixant une fin (une finalité, un terme) à la formation par la littérature : enseigner à partir d'œuvres littéraires, soit, mais pour que les individus dans nos classes *deviennent* « qui » ? Des orateurs, des rationalistes, des patriotes, des sages, des citoyens critiques, des citoyens empathiques ? Les registres de légitimité mobilisés pour répondre au « *pourquoi* enseigner la littérature » se déclinent ici non pas tant en aptitudes définies qu'en modalités d'intervention dans la vie publique et, accessoirement, dans la vie privée.

Ce « *pour qui* enseigner », enfin, peut encore se dédoubler lorsqu'il s'agit de former de futurs enseignants : quel est leur bagage initial, en matière de théorie et d'histoire littéraires, de didactique et de science de l'éducation, d'expérience concrète d'enseignement ? Et à quelles figures d'enseignant – ou, pour parler comme Max Weber, à quels idéaux-types de la transmission scolaire, voire universitaire – devraient-ils être introduits, sinon portés ?

Qu'enseigner par ailleurs – de la littérature ? Quelles œuvres donner à lire (corpus) et quelles strates textuelles privilégier (thématique, récit, procédés, langue, etc.) ? Se posent alors les problèmes du choix des titres étudiés et des outils analytiques déployés : qui sont les maîtres de la langue, se demandait-on jadis ? quels textes élèvent le sens moral des jeunes lecteurs ? où trouver les principes clairement formulés de la nature humaine et de la vie bonne ? Voici deux ans, j'ai surpris cette conversation dans le train : *L'Usage du monde* de Nicolas Bouvier, est-ce trop indécent pour être lu dans le secondaire ? Ou, ailleurs : le choc parfois traumatique ressenti à la lecture de récits concentrationnaires est-il suffisamment contrebalancé par la leçon éthique que l'on peut en tirer dans le cadre d'un cours ? Peut-on enseigner les *Cent vingt journées de Sodome* ?

Dans un autre ordre d'idées, plus méthodologique, lit-on *Le Père Goriot* pour découvrir un tableau critique du capitalisme, repérer les trois ou cinq séquences schématiques de tout drame (exposition, nœud, etc.), explorer les procédés mis en œuvre par Balzac pour produire un monde

imaginaire crédible ou retrouver dans la langue même de *La Comédie humaine* la présence spectrale de La Bruyère, Laclos, Richardson, George Sand ou de la *Gazette des tribunaux*? L'art est long et la vie en classe est courte : l'argument souvent avancé selon lequel un enseignant fait « un peu de tout cela à la fois » (lecture thématique et critique, formelle, historique, intertextuelle, etc.) est recevable – car il serait contraire à « l'attitude mentale intermédiaire » préconisée par Durkheim de vouloir demander à la pratique plus de rigueur qu'elle n'en peut fournir sans devenir inopérante –, mais cet argument ne doit pas nous faire oublier qu'un enseignant, parce qu'il n'a pas le temps, ni le désir, ni le droit de tout faire avec n'importe quel texte, privilégie toujours des œuvres et des approches et, de ce fait, répond à sa façon au « *quoi* » de tout enseignement de la littérature.

La manière d'enseigner, enfin, le « *comment* », découle en partie des réponses fournies aux trois premières questions. La légitimité spécifique que l'on prête à la fréquentation des œuvres littéraires, la direction intellectuelle et éthique dans laquelle on veut amener des classes souvent très diverses, ainsi que la nature des textes à partir desquels on familiarise des élèves ou des étudiants à certaines gammes d'outils d'analyse – tout cela programme, de manière plus ou moins définie, aussi bien les modalités de progression attendue de la part des apprenants que les dispositifs et les critères d'évaluation des apprentissages.

Il faut bien sûr compter avec les habitudes et les dynamiques d'établissement ou de département. Il arrive en effet que la réponse au « *comment* » devienne si urgente qu'elle retarde ou évacue la réflexion sur les autres points – qu'elle la guide. On enseignera telle œuvre à l'aide de tels outils parce qu'un règlement nous le demande ou que des collègues nous le suggèrent. L'enseignement, dans un tel cas, répondra malgré tout aux quatre questions fondamentales déjà énumérées – à ceci près que des politiques, des administrateurs et des collègues auront décidé à la place de l'enseignant des enjeux de son propre cours. (Et je m'empresse d'ajouter que ce n'est pas forcément un mal : l'intelligence collective est souvent plus grande, en la matière, que le bricolage solitaire.)

3. Il semble que les directeurs de ce numéro attendent néanmoins des contributeurs une prise de position plus personnelle que le simple dépliage heuristique auquel je viens de me livrer. Il est donc temps que

je réponde à ces quatre questions en partant de mes propres convictions et de mon expérience d'enseignant : pourquoi, pour qui, quoi et comment enseigner lorsqu'il s'agit de littérature ? Mon questionnaire était avant tout destiné à orienter les recherches historiques que je mène depuis plusieurs années sur l'enseignement de la littérature. Mais rien ne m'empêche, à vrai dire, de m'y soumettre à mon tour. On me permettra toutefois, dans ces quelques pages éloignées du manuel scolaire, de n'aborder que le versant le plus général de ces interrogations, qui découle surtout de la question du « *pourquoi* » ; les trois autres y trouveront leur place en pointillé.

Pourquoi, à *mes yeux*, enseigner la littérature ? Trois réponses me viennent à l'esprit, dont les contextes de pertinence ne se recoupent que partiellement.

(i) *L'enseignement de la littérature vise à enrichir la lecture ordinaire*. Les élèves et les étudiants y sont portés à intégrer dans l'attention qu'ils portent aux œuvres littéraires – et dans l'intérêt qu'ils leur trouvent – des éléments toujours plus nombreux et, j'y insiste, toujours plus indissociables de savoirs spécifiques (en histoire littéraire et en analyse formelle). Cet enrichissement, cependant, ne se fait pas au détriment de la lecture ordinaire elle-même. La « bonne » lecture ne s'accompagne pas du « dépassement » supposé des lectures spontanées. Au contraire, elle les prolonge, les détaille, les précise, les soumet à une discussion argumentée. C'est ce que j'ai désigné ailleurs par le « premier degré de la littérature »³.

Ici, les obstacles sont nombreux. Il existe d'abord plusieurs manières de lire « naïvement » (identification, évasion, divertissement, délibération éthique, etc.), et chacune d'elles se prolonge, se détaille et se précise différemment.

La lecture spontanée, en outre, doit se voir reconnaître des garde-fous et ne pas être assimilée à une interprétation à ce point subjective qu'elle serait strictement privée, au sens de Wittgenstein, donc informulable et soustraite à toute discussion : d'une part, parce qu'on apprend à lire, même « naïvement », selon des schèmes dont la liste n'est pas infinie (la lecture ordinaire est souvent très conformiste) – l'enrichissement attendu d'un

³ Cf. Jérôme David, « Le premier degré de la littérature », *LHT*, 9 (« Après le bovarysme »), 2012, <http://www.fabula.org/lht/9> [10.05.2016] ; ainsi que « Chloroforme et signification. Pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? », *Études de lettres*, 2, 2014, pp. 19-32.

enseignement complexifie en somme ces schèmes initiaux ; et d'autre part, parce que toute œuvre littéraire programme sa traversée et son interprétation d'une manière qui, souvent, s'impose davantage à une lecture faiblement réflexive ou indifférente au contexte d'écriture qu'à une lecture « lettrée » ou savante.

La subjectivité de la lecture ordinaire ne doit donc pas être surestimée. On peut en effet la comprendre autrement que comme l'ensemble des projections *intimes* que chaque lecteur associe à une œuvre littéraire, et envisager la lecture la plus spontanée à partir de ses caractéristiques collectives et impersonnelles (ce que l'on a appris comme membre d'une culture ou d'un groupe social et ce que l'œuvre sollicite de nous par réflexe, pour ainsi dire). En ce sens, enrichir la lecture ordinaire par l'enseignement ne condamne pas l'enseignant à ne plus pouvoir évaluer les apprentissages, au motif qu'il jugerait alors la personnalité de ses élèves ou de ses étudiants plutôt que leurs compétences ou leur savoir-faire analytique. Il lui suffit – qu'on me permette cet euphémisme – de concevoir des savoirs dont l'appropriation se ferait à partir de ces rapports aux œuvres les plus partagés et, de prime abord, les plus évidents.

Et voici le troisième obstacle : nous manquons, dans l'enseignement, de tels savoirs enseignables. Les études littéraires ont opéré leur tournant éthique, existentiel ou fictionnel, et rompu avec plusieurs des axiomes précédents de la critique – l'immersion fictionnelle a remplacé l'illusion référentielle, la tension narrative les typologies de narrateurs, les mondes possibles la stricte surface de l'intertextualité – mais les propositions théoriques récentes n'ont encore guère été transposées dans l'enseignement. Les chercheurs débattent des ontologies littéraires, des styles de vie et des liens forgés par les œuvres entre les lecteurs, tandis que les élèves – et, parfois, les étudiants – s'emploient à distinguer le narrateur de l'auteur, à repérer des figures de style et à traquer les mises en abyme. L'actualisation des outils d'enseignement n'est pas seulement de la responsabilité des enseignants, des didacticiens ou des experts mandatés par les instances politiques ; elle incombe aussi aux chercheurs qui, dans les études littéraires, se préoccupent à la fois de maintenir la passion de la lecture intacte chez les adolescents (dont on sait qu'ils se détournent massivement des livres entre 11 et 17 ans) et de garantir la pérennité de leur discipline dans l'enseignement supérieur, où les effectifs pourraient venir à manquer (faute de lecteurs désireux d'enrichir leur lecture, précisément).

(ii) *L'enseignement de la littérature forme à la démocratie*. L'encouragement de certains modes de lecture favorise l'acquisition de vertus démocratiques cruciales.

Plonger dans un roman réaliste du XIX^e siècle, si l'on suit Martha Nussbaum⁴, relève d'une expérience à la fois cognitive et affective : l'écriture adopte successivement les points de vue de plusieurs personnages, de milieux parfois très différents, et nous attache à leurs systèmes de valeurs et à leurs destins. On vibre pour le parfumeur ruiné, la femme adultère par dépit, l'ouvrier exploité, l'hystérique, le bagnard repent, etc. Ces romans entraînent la faculté de se mettre à la place d'autrui, de le comprendre à travers ses propres valeurs et de le juger en tenant compte des justifications qu'il pourrait donner de ses actes. Parce qu'elle développe l'empathie, leur lecture *en immersion* prépare à l'exercice du jugement dans des sociétés pluralistes.

La microlecture, pourrait-on ajouter, engage une attitude analogue à l'égard d'une œuvre et de ce que son auteur ou son époque y a exprimé de particulier. Qu'elle s'attache par exemple au « sens », dans la tradition herméneutique, ou aux « procédés » et aux « genres », dans le sillage du formalisme, la microlecture consiste à arpenter un texte avec minutie pour y collecter tous les indices qui mettraient sur la voie d'une élucidation interprétative. Cette attention s'apparente à une écoute : l'interprète déploie une parole autre. C'est même un dialogue, un ajustement des exigences de l'analyse à la singularité d'un discours. La critique s'y éprouve dans un foisonnement de contre-exemples présentés par le texte. Elle s'invente par détours, au lieu de s'énoncer sans vis-à-vis.

La discussion collective sur le sens possible des œuvres, en classe ou en séminaire, cultive d'autres aptitudes civiques. Elle forge la capacité à tomber d'accord en se référant aux données factuelles d'un texte, plutôt qu'à des impressions ou des préjugés, contribuant ainsi à l'apprentissage d'une éthique rationnelle de la discussion. Plus encore – comme l'a défendu Yves Citton⁵ –, cette négociation du sens attribuable à une œuvre délègue aux élèves et aux étudiants eux-mêmes l'autorité de l'interprétation. Elle tend à les rendre critiques et autonomes.

⁴ Martha Nussbaum, *La connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature*, Paris, Cerf, 2010 [1990] ; ainsi que *L'art d'être juste*, Paris, Flammarion, 2015 [1995].

⁵ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007.

(iii) *L'enseignement de la littérature travaille au déchiffrement du monde contemporain.* Si l'on déprovincialise les histoires littéraires nationales, le passé de la littérature prend des reliefs neufs. Les œuvres classiques n'exemplifient plus la grandeur d'une culture portée par un peuple. Elles activent des héritages esthétiques qui débordent les frontières des empires, des royaumes et des États-nations. Les formes et les imaginaires littéraires circulent en effet au fil des échanges de toutes sortes entre régions du monde. Dans la littérature française, la Grèce antique, Rome, l'Espagne, l'Italie, l'Angleterre, l'Allemagne, la Scandinavie, l'Amérique du Nord, le Japon sont des horizons réguliers, des repères constitutifs. Aucun écrivain français n'a jamais écrit entouré de ses seuls compatriotes. Aussi les histoires littéraires, lorsqu'elles ont inventé des causalités artistiques internes à des entités nationales, ont-elles produit des trompe-l'œil idéologiques contemporains de l'émergence et de la consolidation des États-nations.

Notre présent n'a plus de frontières aussi simples. Il présente une complexité que l'on peut pourtant encore apprivoiser dans l'interprétation des œuvres littéraires, pour autant que l'on réinscrive celles-ci dans la diversité des échanges culturels dont elles furent la résultante. Aborder un classique de la littérature française en soulignant ce qu'il doit aux cultures littéraires limitrophes ou lointaines, c'est rappeler le passé à sa richesse méconnue, étudier les causes et les effets des transferts culturels (réussis ou manqués) et immerger les élèves et les étudiants dans un monde qui, de tout temps, n'a été tissé que de territoires mouvants, d'appartenances précaires, d'emprunts et de réappropriations. La littérature est alors le diagramme formel de ces contacts.

Une approche transnationale de la littérature offre une telle perspective sur les œuvres. Dans ce domaine, les recherches sont nombreuses mais dispersées. De plus, elles n'ont pas encore été déclinées en propositions d'enseignement aux méthodes claires, aux corpus délimités et aux ressources aisément accessibles. C'est un chantier à ne pas négliger dans les années qui viennent.

Dans l'enseignement supérieur, le déchiffrement du présent s'étend au monde numérique. Les études littéraires ont été parmi les disciplines pionnières des *Digital Humanities*, et elles y apportent une réflexivité longuement éprouvée dans la constitution de corpus, la mise en série d'exemples, l'administration de la preuve philologique, la contextualisation historique et la montée en généralité des cas significatifs. Par ailleurs,

le patrimoine littéraire est toujours plus massivement numérisé : l'archive exige, pour ainsi dire, d'être interprétée à cette échelle des « big data ».

Les étudiants doivent donc se voir lancer ces défis au cours de leurs études : comment donner sens à cet océan de données littéraires en ligne, accessibles à quiconque ? comment traduire les opérations souvent implicites d'analyse et d'inférence que nous effectuons face aux œuvres en un ensemble de tâches programmables sur ordinateur, c'est-à-dire explicites, univoques et méthodiquement planifiées ? que devient notre imagination scientifique lorsqu'elle se fait computationnelle ? et, *last but not least*, que nous apprend ce délicat processus de traduction sur les promesses et les impasses de l'univers algorithmique où nous baignons désormais ?

L'humanisme et le formalisme, qu'on a trop souvent opposés comme les deux seules alternatives offertes à l'enseignement de la littérature, n'épuisent pas le spectre des « programmes d'action » du secondaire et de l'université au XXI^e siècle. L'« attitude mentale intermédiaire » qui leur découvre d'autres valeurs concurrentes doit viser désormais à les transposer et à les consolider dans les classes, dans l'espoir de voir s'opérer à long terme un renouvellement en profondeur des pratiques actuelles d'enseignement et d'apprentissage.

Jérôme DAVID
Université de Genève